

Percepciones de estudiantes universitarios chilenos sobre enseñanza explícita de elementos de lengua y el uso de metalenguaje en el aula de Inglés como Lengua Extranjera

Perceptions of Chilean University Students on Explicit Grammar Instruction and Metalanguage in English as a Foreign Language

Eladio Donoso^{●*}, Carolina Vergara-Mery[●]

Universidad Católica del Norte, Chile

Recibido:

29 de septiembre, 2025

Aceptado:

31 de mayo, 2026

Publicado:

05 de agosto, 2026

*Autor de

correspondencia

Eladio Donoso
Universidad Católica del
Norte

Correo electrónico:

edonos@ucn.cl

Como citar:

Donoso, E., & Vergara-Mery, C. (2026). Percepciones de estudiantes universitarios chilenos sobre enseñanza explícita de elementos de lengua y el uso de metalenguaje en el aula ILE. *Revista De Estudios Y Experiencias En Educación*, 25, 1-12. <https://doi.org/10.21703/rexe.v25i.3504>

RESUMEN

La enseñanza explícita de los elementos que componen una lengua extranjera sigue siendo un tema de debate tanto en el ámbito académico como en el pedagógico, generando posturas encontradas entre investigadores y docentes en torno a su eficacia y aplicabilidad en el aula. Este estudio explora la percepción de 126 estudiantes universitarios chilenos sobre la explicación explícita de la gramática y el uso de metalenguaje en la enseñanza del inglés como lengua extranjera (ILE). Mediante una escala de diferenciales semánticos complementada con preguntas abiertas, se constató una valoración generalizada y sostenida de estos enfoques: los participantes consideran que las explicaciones explícitas facilitan la comprensión del porqué y el cómo de elementos lingüísticos (gramática, vocabulario, pronunciación) y constituyen una base para un uso más preciso del idioma. Los encuestados atribuyen a la enseñanza explícita efectos positivos en las cuatro habilidades comunicativas, con impacto notable en la expresión oral y la pronunciación. Respecto a expectativas pedagógicas, el 57,1% solicitó un aumento en las explicaciones explícitas, mientras que el 25,4% prefirió mantener el nivel actual. Los hallazgos convergen con estudios previos y sugieren que, desde la perspectiva estudiantil, la explicación explícita y el metalenguaje son metodologías percibidas como esenciales para el aprendizaje efectivo del ILE. Además de lo anterior, un 65,1% de los participantes manifestó preferir que las explicaciones de gramática, vocabulario y pronunciación se realicen primero en inglés y luego en español.

PALABRAS CLAVE

Enseñanza explícita; metalenguaje; percepción estudiantil; inglés como lengua extranjera (ILE); didáctica de lenguas.

ABSTRACT

The explicit teaching of the components that make up a foreign language remains a topic of debate in both academic and pedagogical circles, giving rise to conflicting views among researchers and teachers regarding its effectiveness and applicability in the classroom. This study explores the perceptions of 126 Chilean university students regarding explicit grammar explanation and the use of metalanguage in the teaching of English as a foreign language (EFL). Using a semantic differential scale supplemented with open-ended questions, a widespread and consistent positive assessment of these approaches was found. Participants reported that explicit explanations facilitate understanding of the "why" and "how" of linguistic elements (grammar, vocabulary, pronunciation) and provide a foundation for more precise language use. Respondents attributed positive effects of explicit instruction to all four communicative skills, with a notable impact on speaking and pronunciation. Regarding pedagogical expectations, 57.1% requested an increase in explicit explanations, while 25.4% preferred to maintain the current level. The findings align with previous studies and suggest that, from the students' perspective, explicit explanation and metalanguage are perceived as essential for effective EFL learning. In addition, 65.1% of the participants stated that they prefer explanations of grammar, vocabulary, and pronunciation to be given first in English and then in Spanish.

KEYWORDS

Explicit instruction; metalanguage; student perception; English as a foreign language (EFL); language pedagogy.

1. Introducción

La atención explícita a la gramática —entendida como los principios que regulan el uso correcto de una lengua—, tratada mediante metalenguaje, supone facilitar la enseñanza y el aprendizaje en contextos de lengua extranjera (*expanding circle*). El metalenguaje dota a docentes y alumnos de términos precisos para describir y corregir formas lingüísticas conscientemente; y, cuando se combina con ejemplos contextualizados y práctica comunicativa controlada, se sostiene, favorecería la transferencia a la producción real. Por ello, pareciera ser conveniente incluir explicaciones breves, modelos y ejercicios de aplicación en las secuencias didácticas.

La investigación ha documentado de manera consistente los beneficios de la enseñanza explícita de la gramática en el aula (Azar, 2007; Batstone y Ellis, 2009; Colasacco, 2016; Ellis et al., 2009; Terrell, 1991). Sin embargo, persiste un debate en lingüística aplicada acerca del grado de explicitud y de la capacidad del alumnado para tomar conciencia de las formas lingüísticas y conectarlas con sus significados (Dekeyser y Prieto Botana, 2013). Esta polémica suele centrarse menos en si la explicitud puede ser efectiva —porque la evidencia tiende a mostrar efectos positivos— y más en *cuándo*, *para quiénes* y *cómo* debe implementarse: los efectos del tratamiento explícito varían según la edad y el nivel de competencia de los estudiantes, la frecuencia y calidad del input, el tipo de tareas usadas (p. ej., práctica controlada vs. producción comunicativa) y la presencia de retroalimentación formativa que dirija la atención hacia la forma.

En relación con lo anterior, Pastor Cesteros (2004) sostiene que la explicación explícita de fenómenos gramaticales no garantiza, por sí sola, que el estudiantado alcance los aprendizajes esperados ni que desarrolle una reflexión metalingüística significativa. El autor enfatiza que corresponde al docente guiar a los y las estudiantes hacia esa toma de conciencia mediante explicaciones, actividades y estrategias didácticas orientadas específicamente a ese propósito. Esta reflexión metalingüística, por parte del o la aprendiente, puede constituir una estrategia de aprendizaje valiosa y, en consecuencia, un componente esencial para el desarrollo de su autonomía. En efecto, favorece la capacidad de monitoreo y autocorrección, además de permitir la identificación de similitudes y diferencias entre la lengua materna (L1) y la lengua extranjera o segunda lengua (L2).

Como se ha señalado, el debate en torno a los efectos de la explicación explícita de elementos lingüísticos y del conocimiento metalingüístico en el aula de lengua extranjera (LE) aún no ha sido resuelto, ya que persisten argumentos tanto a favor como en contra de su eficacia pedagógica (Sogutlu & Veliaj-Ostrosi, 2015). En particular, y en relación con este tema ampliamente discutido a nivel internacional, se observa una notoria ausencia de estudios empíricos en la literatura de corriente principal que aborden esta problemática en el contexto chileno. En este sentido, resulta pertinente indagar si la explicación explícita de aspectos lingüísticos y el uso de metalenguaje son percibidos como recursos útiles y beneficiosos por parte de estudiantes universitarios chilenos que aprenden inglés con fines instrumentales.

A partir de lo expuesto, se considera fundamental responder a las interrogantes de investigación planteadas, con el propósito de fortalecer, rediseñar e implementar estrategias didácticas que contribuyan a mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje del inglés como lengua extranjera. Una aproximación científica a este fenómeno permitirá fundamentar dichas mejoras con evidencia empírica y, al mismo tiempo, enriquecer el debate académico en torno a este enfoque metodológico.

En este marco, el objetivo de la presente investigación es determinar la percepción de una muestra de estudiantes universitarios chilenos, de una universidad ubicada en el norte de Chile que cursan carreras de distintas áreas disciplinares, respecto a la utilidad y los beneficios de la enseñanza explícita de componentes lingüísticos —como la gramática, el vocabulario y la pronunciación— y del uso de metalenguaje en el aula de inglés como lengua extranjera.

2. Antecedentes teóricos y empíricos

Es ampliamente reconocido que todo hablante, independientemente de su nivel de alfabetización, es capaz de utilizar su lengua sin poseer un conocimiento explícito de su gramática. No obstante, resulta interesante observar que, en determinadas situaciones, las personas pueden hacer explícito cierto conocimiento lingüístico, aunque no lo dominen a nivel experto. Esto ocurre, por ejemplo, cuando detectan errores en sus propios enunciados, advierten el uso incorrecto de una palabra o comprenden juegos de palabras y ambigüedades lingüísticas.

A partir de ello, pueden sostenerse dos ideas fundamentales. En primer lugar, que los hablantes disponen, en términos chomskianos (Chomsky, 1965), de una *competencia lingüística o gramatical*, es decir, un conocimiento tácito que permite comprender y producir oraciones en su lengua materna. En segundo lugar, que dicho conocimiento puede volverse explícito y manifestarse de manera declarativa, lo cual implica utilizar la lengua para hablar sobre la propia lengua. Esta capacidad ha sido conceptualizada como *función metalingüística* (Jakobson, 1960), *capacidad metalingüística* (Medina de Callarotti, 1993; Van Lier & Corson, 1999), o *actividad metalingüística* (Gombert, 1990; Camps & Milian, 2000). En este mismo ámbito se ubica el concepto de *conciencia metalingüística*, ampliamente desarrollado por autores como Bialystok (2001), Koda (2005), Jessner (2006) y Lems et al. (2010), quienes la asocian al desarrollo cognitivo y lingüístico en contextos de adquisición de segundas lenguas.

El rol del metalenguaje en el proceso de enseñanza y aprendizaje de una segunda lengua (L2) o lengua extranjera (LE) continúa siendo un tema de gran vigencia en la investigación actual. Según Jakobson (1960), la función metalingüística corresponde a la capacidad reflexiva del lenguaje de referirse a sí mismo, lo que permite a los hablantes analizar y describir sus propios enunciados. En este marco, el metalenguaje se concibe como una herramienta analítica fundamental para comprender el funcionamiento interno de una lengua y su estructura gramatical.

Para Elsaïd Mohammed y Sanosi (2022), la enseñanza explícita de los conceptos lingüísticos mediante el uso de metalenguaje puede beneficiar enormemente a los estudiantes al clarificar los principios gramaticales y reforzar su competencia subyacente en inglés. A este respecto, Adamczewski (1992) sostiene que el metalenguaje actúa como un trampolín eficaz hacia el dominio de una lengua, en tanto permite al aprendiz no solo utilizar formas lingüísticas, sino también comprender los principios que las sustentan. Esta visión ha sido corroborada por investigaciones recientes que destacan el valor del metalenguaje como recurso cognitivo que favorece el desarrollo de la conciencia lingüística y promueve aprendizajes más autónomos. En esta línea, Ellis (2004) plantea que el conocimiento metalingüístico puede facilitar la adquisición consciente de estructuras gramaticales, particularmente en contextos de enseñanza formal. Asimismo, Nation (2013) subraya que el uso del metalenguaje mejora la comprensión de aspectos morfológicos, léxicos y sintácticos, lo cual se traduce en una mayor precisión comunicativa por parte del aprendiz.

Por su parte, Roehr-Brackin (2018) sostiene que la capacidad de pensar y hablar de manera explícita sobre el lenguaje —especialmente en aprendientes adultos— guarda una relación positiva con el éxito en la adquisición de segundas lenguas, en particular en tareas que implican el análisis gramatical y la corrección de errores. Siguiendo esta lógica, DeKeyser (2003) argumenta que el conocimiento declarativo sobre la lengua, facilitado a través del metalenguaje, puede promover la transición hacia un conocimiento más automatizado, siempre que dicho conocimiento se articule con una práctica constante y significativa. Desde esta perspectiva, el metalenguaje no solo cumple funciones descriptivas o explicativas, sino que se configura como un mediador esencial en el desarrollo de la competencia lingüística y comunicativa del aprendiz.

La reflexión metalingüística, posibilitada por el conocimiento explícito de la gramática, constituye un componente inherente a todo proceso de aprendizaje de lenguas. Como afirman Cots y Nussbaum (2001, p. 11), “las operaciones metalingüísticas se hallan indisolublemente ligadas al uso verbal, tanto en la vida cotidiana como en situaciones de enseñanza y aprendizaje, bien para facilitar la comunicación, bien para adquirir nuevos conocimientos acerca del lenguaje humano”. Esta afirmación destaca la naturaleza transversal del metalenguaje como herramienta cognitiva y comunicativa. Sin embargo, más allá de los fundamentos teóricos que sustentan su valor, en el ámbito de la enseñanza de segundas lenguas o lenguas extranjeras persiste la inquietud respecto a la efectividad real de la instrucción explícita de los componentes lingüísticos de la lengua meta. Esta preocupación impulsa a los y las docentes a replantear sus prácticas y a integrar en el aula instancias de reflexión lingüística que permitan al estudiantado no solo comprender las reglas del idioma, sino también desarrollar conciencia sobre su funcionamiento y uso contextualizado.

La investigación sobre la incidencia del conocimiento metalingüístico en el desempeño en L2 ofrece hallazgos divergentes. Por un lado, estudios tempranos como los de Alderson y Steel (1994) y Alderson et al. (1997) encontraron una correlación débil entre conciencia metalingüística y dominio del idioma, y Yeşilyurt (2005) no halló relación significativa en estudiantes de EFL. Sin embargo, Renou (2000, 2001) reportó una correlación moderada y significativa, especialmente bajo instrucción basada en enfoque gramatical, lo que sugiere que el tipo de enseñanza puede potenciar la utilidad del conocimiento metalingüístico.

Por otro lado, investigaciones en contextos diversos respaldan un vínculo relevante entre ambos constructos. Elder y Manwaring (2004) observaron que, aunque los niveles generales de conciencia metalingüística en estudiantes de chino eran bajos, quienes empezaron más tarde mostraron mejor desempeño gramatical y una mayor correlación con la competencia lingüística. De manera similar, Alipour (2014) halló una correlación moderada en aprendientes iraníes de inglés, y Tokunaga (2014) identificó que, pese a dificultades para reconocer estructuras básicas en japoneses aprendiendo inglés, existían correlaciones significativas con la comprensión lectora. Finalmente, Aydın (2018) demostró que el conocimiento metalingüístico explicaba un 19,9 % de la varianza en la producción escrita de estudiantes turcos de nivel intermedio.

En lo que respecta a las actitudes y percepciones hacia la enseñanza explícita de la gramática en contextos de lenguas extranjeras, múltiples estudios coinciden en subrayar su relevancia para el aprendizaje efectivo del idioma. Ikpia (2005) encontró que los adultos que aprenden inglés como segunda lengua suelen mostrar una actitud positiva hacia la instrucción gramatical explícita, al considerarla fundamental para alcanzar objetivos académicos, profesionales y comunicativos. Asimismo, los participantes reconocen que un manejo adecuado de la gramática no solo facilita la comprensión y producción en inglés, sino que también contribuye a su integración social y a un mejor desempeño en situaciones formales. En una línea similar, McBride (2009) señala que, a pesar del predominio de los enfoques comunicativos desde la década de 1980, muchos estudiantes valoran la gramática como una base necesaria para el desarrollo de la competencia comunicativa. La autora observa que, si bien los aprendientes rechazan metodologías memorísticas y descontextualizadas, aprecian la enseñanza explícita de contenidos gramaticales cuando esta se integra de forma significativa en actividades comunicativas. Esta preferencia por un enfoque equilibrado, que combine la atención a la forma con oportunidades reales de comunicación, se alinea con propuestas como el *grammaring* de Larsen-Freeman (2003), que promueve la conciencia gramatical como parte inherente del uso lingüístico.

De igual forma, Nešić y Hamidović (2015) analizaron las percepciones de estudiantes universitarios sobre los enfoques inductivo y deductivo en la enseñanza de la gramática del inglés. Si bien ambos métodos fueron valorados positivamente, los estudiantes mostraron una ligera preferencia por el enfoque inductivo, debido a su carácter participativo y su potencial para favorecer una comprensión más profunda de las estructuras lingüísticas. No obstante, también reconocieron el valor del enfoque deductivo para la presentación clara y sistemática de reglas. Los autores concluyen que una combinación de ambas metodologías, ajustada a las características individuales de los aprendientes, puede resultar especialmente eficaz en la enseñanza del inglés como lengua extranjera.

En otro estudio, Mohammadi y Yousefi (2019) examinaron la percepción de docentes y estudiantes iraníes sobre la enseñanza explícita de la gramática y la retroalimentación correctiva, considerando sus contextos lingüísticos y culturales. Los hallazgos revelaron diferencias significativas: los estudiantes de habla persa manifestaron una actitud más favorable hacia la instrucción explícita y la corrección gramatical que sus pares de origen azerí. Estas diferencias se interpretan como producto de variables culturales y lingüísticas, lo que llevó a los autores a enfatizar la necesidad de adaptar las prácticas pedagógicas a los perfiles sociolingüísticos del alumnado.

Por su parte, Graus y Coppen (2016) analizaron las creencias pedagógicas de 832 futuros docentes de inglés en universidades de ciencias aplicadas en los Países Bajos. Mediante un cuestionario basado en pares de enfoques metodológicos opuestos (implícito vs. explícito, inductivo vs. deductivo, enfoque en la forma vs. en las formas, entre otros), encontraron una preferencia generalizada por la enseñanza explícita, inductiva y centrada en las formas. Sin embargo, a medida que los estudiantes avanzaban en su formación, tendían a adoptar una visión más flexible y contextualizada, valorando también los enfoques comunicativos e implícitos, en función de las necesidades del alumnado.

Finalmente, Balderas Ruiz y Vela Gámez (2024) estudiaron las percepciones de docentes y estudiantes universitarios de inglés como lengua extranjera en México sobre la instrucción gramatical. Aunque la mayoría mostró una inclinación hacia métodos implícitos, integrados naturalmente en prácticas comunicativas, también se reconoció el valor de la instrucción explícita en momentos específicos del aprendizaje, particularmente para abordar estructuras complejas. Los autores concluyen que la enseñanza gramatical debe adaptarse a las características y trayectorias del estudiantado, proponiendo un enfoque flexible que equilibre la comprensión formal con el desarrollo de la competencia comunicativa.

A la luz de los estudios previamente expuestos sobre los beneficios del conocimiento metalingüístico en la enseñanza y el aprendizaje de una segunda lengua (L2) o lengua extranjera (LE), se vuelve pertinente desarrollar una investigación preliminar en el contexto nacional. La generación de evidencia empírica en este ámbito permitirá no solo contribuir a la discusión académica internacional, sino también obtener información valiosa para revisar, ajustar y fortalecer las estrategias pedagógicas y didácticas actualmente utilizadas en la enseñanza del inglés como lengua extranjera en Chile.

3. Metodología

El diseño fue no experimental, de corte descriptivo y transeccional. La muestra fue por conveniencia ($N = 126$) e incluyó estudiantes universitarios de 18 a 26 años que cursan la asignatura de inglés en una universidad del norte de Chile: 46 de ellos han cursado cuatro o más semestres y 80 menos de cuatro semestres de la asignatura. El instrumento se administró vía *Google Forms* y constó de una escala semántica diferencial de 10 ítems (con valores de 1 a 5 puntos) y preguntas abiertas. Se evaluó la fiabilidad interna mediante Alfa de Cronbach ($\alpha = ,885$). Los análisis cuantitativos incluyeron estadísticos descriptivos, prueba *t* de una muestra frente al punto medio teórico ($\mu_0 = 3$) y, según resultados de normalidad, pruebas no paramétricas de confirmación. El análisis cualitativo siguió un procedimiento de tipo hermenéutico (Cárcamo, 2005), es decir, se enmarca en el paradigma interpretativo comprensivo.

3.1 Instrumento

Los datos fueron obtenidos mediante un único instrumento, diseñado y administrado a través de un formulario digital en la plataforma *Google Forms*. El instrumento incluyó, en su primera sección, una escala semántica diferencial compuesta por diez reactivos, seguida de tres preguntas abiertas y una de selección múltiple, todo ello orientado a responder con precisión al objetivo de la investigación.

El cuestionario fue sometido a un proceso de validación preliminar. Un panel de 3 expertos docentes/investigadores en didáctica de lenguas y evaluación revisó la pertinencia, claridad y coherencia de los ítems. Cada ítem fue evaluado en una escala de 1 a 4 y se revisaron aquellos ítems con puntuación media < 3 . A continuación, se realizó un pilotaje con 12 estudiantes de características similares a la muestra objetivo; a partir de sus comentarios se mejoraron las formulaciones de los ítems 2 y 7 para optimizar la comprensión.

Para proteger los aspectos éticos de la investigación, se determinó el carácter totalmente anónimo y voluntario para responder el formulario. A quienes accedieron a contestar, se les solicitó que expresaran su consentimiento informado al principio del instrumento. La aplicación de este se dio con el apoyo de los profesores que dictan los cursos de inglés, quienes se limitaron a enviar el enlace del cuestionario a sus estudiantes a través de plataformas virtuales institucionales.

4. Análisis de datos y resultados

4.1 Datos cuantitativos

Una vez aplicado el instrumento, se procedió a la tabulación y posterior análisis estadístico de los datos. Dichos análisis se muestran a continuación.

En primer lugar, en la Tabla 1, se presentan los estadísticos descriptivos globales de cada reactivo de la escala semántica diferencial de los 126 sujetos que constituyen la muestra. Dichos reactivos pretenden observar si las explicaciones explícitas acerca de la lengua inglesa (elementos gramaticales, de vocabulario, de pronunciación, entre otros) les son útiles, si les ayudan a aprender inglés, si deben ser parte de las clases, si dichas explicaciones les benefician para la realización de tareas y si solicitan explicaciones adicionales durante la clase.

Los datos que aquí se presentan permiten señalar que los participantes del estudio consideran que las explicaciones explícitas sobre elementos gramaticales, de vocabulario, de pronunciación, entre otros son altamente valorados.

Tabla 1

Estadísticos descriptivos de los reactivos del instrumento

Reactivo	Mínimo	Máximo	M	DE
1. Las explicaciones de elementos lingüísticos del inglés (gramática, vocabulario y pronunciación) en la clase de inglés para mí son: <i>Inútiles</i> ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ <i>Útil</i>	3	5	4,54	0,70
2. Las explicaciones de elementos lingüísticos del inglés (gramática, vocabulario y pronunciación) en la clase de inglés para mí... <i>No deben ser parte de la clase</i> ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ <i>Sí deben ser parte de la clase</i>	1	5	4,50	0,86
3. Las explicaciones de elementos lingüísticos del inglés (gramática, vocabulario y pronunciación) en la clase de inglés para mí... <i>No me ayudan a aprender</i> ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ <i>Sí me ayudan a aprender</i>	2	5	4,72	0,59
4. Al momento de aplicar mi conocimiento en ejercicios y práctica del idioma durante la clase o evaluaciones, pienso en los elementos gramaticales aprendidos en clase (verbos, adjetivos, estructuras, tiempos verbales, etc.)... <i>Nunca</i> ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ <i>Siempre</i>	1	5	4,00	1,02
5. Cuando no comprendo algo respecto a la gramática, el vocabulario o la pronunciación, le pido al/la profesor/a o a un/a compañero/a que me lo explique explícitamente... <i>Nunca</i> ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ <i>Siempre</i>	1	5	3,84	1,19
6. Las explicaciones explícitas de gramática en el aula de inglés como lengua extranjera son para mí: <i>poco beneficiosas</i> ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ <i>muy beneficiosas</i>	2	5	4,51	0,70
7. Las explicaciones explícitas de vocabulario en el aula de inglés como lengua extranjera me resultan: <i>inútiles</i> ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ <i>sumamente útiles</i>	2	5	4,51	0,83
8. Las explicaciones explícitas de pronunciación en el aula de inglés como lengua extranjera me parecen: <i>irrelevantes</i> ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ <i>altamente relevantes</i>	2	5	4,69	0,59
9. Las explicaciones explícitas sobre usos comunicativos en el aula de inglés como lengua extranjera son para mí: <i>poco prácticas</i> ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ <i>extremadamente prácticas</i>	1	5	3,99	1,02
10. Las explicaciones explícitas de correcciones lingüísticas en el aula de inglés como lengua extranjera se perciben como: <i>contraproducentes</i> ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ <i>altamente productivas</i>	1	5	3,84	1,18

Nota. M = media; DE = desviación estándar. Los valores corresponden a una escala semántica diferencial de 1 a 5 puntos. Elaboración propia.

Basándonos en los promedios obtenidos para los diez reactivos por cada uno de los 126 sujetos, se calculó la media global de las puntuaciones individuales. La suma de las 126 medias individuales fue 526,4, de modo que la media global resultó $\bar{x} = 526,4/126 \approx 4,1778$. Esta media se sitúa por encima del punto neutral de la escala (3 en la escala de 1 a 5). Para determinar si dicha diferencia era estadísticamente significativa se aplicó una prueba t de una muestra, comparando la media observada ($\bar{x}=4,18$) con el punto teórico $\mu_0 = 3$. La desviación estándar de las 126 medias individuales fue $s=0,673$, por lo que el error estándar de la media fue $SEM=s/\sqrt{n}=0,673/\sqrt{126}\approx 0,05996$. El estadístico resultante fue $t=(4,18-3)/0,05996\approx 19,68$ con $df=125$. Este valor es altamente significativo ($p < ,001$). El tamaño del efecto fue grande (Cohen's $d\approx 1,75$) y el intervalo de confianza del 95% para la media fue aproximadamente $[4,06, 4,30]$. En consecuencia, se rechaza la hipótesis nula y se concluye que, en promedio, los participantes valoran de forma significativamente positiva la explicación explícita de elementos de la lengua (gramática, pronunciación, vocabulario, etc.).

4.2 Datos cualitativos

El análisis cualitativo de las respuestas abiertas se realizó mediante análisis de tipo hermenéutico. De acuerdo con Cárcamo (2005, p. 202), "el análisis hermenéutico se enmarca en el paradigma interpretativo comprensivo; lo que supone un rescate de los elementos del sujeto por sobre aquellos hechos externos a él. En este sentido, debe destacarse que dicho análisis toma como eje fundamental el proceso de interpretación." Así, a continuación, se presentan los principales hallazgos con respecto a cada pregunta abierta.

Con respecto a la primera interrogante en la que se solicita que los participantes expresen cuán útil es la explicación explícita de elementos del idioma tales como la gramática, el vocabulario y la pronunciación, los estudiantes mayoritariamente manifiestan una valoración positiva ya que dichas explicaciones les dan la posibilidad de comprender mejor el idioma, el contenido del mismo y los elementos que lo conforman (vocabulario, pronunciación y escritura de la oración). A modo ilustrativo, el Informante 78 sostiene: "sí resulta útil, porque nos ayuda a entender más a fondo el porqué de cada uno de los elementos del idioma, lo que hace que sea más fácil de aprender". Por su parte, el Inf. 102 afirma: "Son útiles ya que, de igual forma para poder expresarse en el idioma inglés, es necesario tener conocimientos de como ocupar ciertos verbos en oraciones, o siquiera tener en cuenta como uno se puede expresar y que tipos de verbos y palabras utilizar". Otro punto que se considera importante es el que destaca el Inf. 45: "Es muy importante y útil que se haga esta explicación paso a paso en el momento de la clase y en más de una ocasión para lograr retener mejor el contenido y así se logra aprender mucho más rápido..."

Si bien la mayoría de los participantes se inclinaban por la utilidad de la explicación explícita del idioma, algunos consideran importante destacar algunos elementos que no les parecían tan beneficiosos como la pérdida de habilidades comunicativas ya que se menciona que la explicación de estos elementos está enfocada en lo gramatical. En esta misma línea, solo una persona afirmó que estas explicaciones no son útiles, puesto que preferiría aprender el idioma por medio de la práctica más que mediante explicaciones explícitas.

La segunda pregunta abierta decía relación con los beneficios que tiene para los participantes de la muestra el conocimiento de aspectos gramaticales, léxicos y pronunciación para su aprendizaje de la lengua inglesa. Los encuestados afirman que el aprendizaje del inglés es beneficioso para sus vidas cotidianas y profesionales. Específicamente, en cuanto a los beneficios que puede aportar la explicación explícita al aprendizaje de la lengua inglesa, los estudiantes destacan que esta es la base para poder comprender y hacer un correcto uso del idioma, mencionando que esto les ayuda a una mejor adecuación al mismo, desarrollando mejor las cuatro habilidades (escritura, lectura, comprensión auditiva y comunicativa). Es importante mencionar que se enfatiza bastante cómo estos elementos les han ayudado a mejorar sus habilidades comunicativas en el idioma, sobre todo de manera oral, con una buena pronunciación y mejor manejo. A modo aclaratorio, aludimos al Inf. 34, quien declara: "Puedo entender bien en qué tiempo verbal me están hablando y qué es exactamente lo que me intentan decir. En el inglés básico que uno suele tener, solo puede traducir palabras, pero no siempre comprende la intención con la que se nos dice esas palabras o si se refiere a otro tiempo. Por lo que, la gramática, léxico y pronunciación que se nos imparte aporta mucho en la comprensión de un texto o persona que hable en inglés, incluso hablarlo." Por su parte, el Inf. 14 afirma: "Me ha traído muchos beneficios ya que hoy en día puedo decir que el inglés es un idioma que no me cuesta comprenderlo ya sea en textos o al ser escuchado y es debido, a mi parecer, a tener una base sólida de estos conocimientos gramaticales que se logra obtener una mayor comprensión."

En consideración a la pregunta respecto a si aumentarían o disminuirían las explicaciones de la gramática, vocabulario, etc. de la clase de inglés, podemos concluir que, si de ellos dependiera, el 57,1% de los encuestados opina que se deberían aumentar estas explicaciones explícitas en las clases de inglés, y sus razones son que, en su mayoría, estos elementos facilitan la comprensión del idioma al entender por qué y cómo funciona el idioma, como también los ayudaría a mejorar el correcto uso de la lengua y tendrían un mejor dominio. Es por esto que destaca la respuesta del Inf. 48, quien menciona que: "Las aumentaría ya que lo considero importante para comprender el idioma y su estructura. Sin embargo, también aumentaría las instancias para poner en práctica estos conocimientos y lo aprendido, en donde se trabaje también la parte auditiva y de pronunciación." Ahora bien, un 25,4% de los encuestados opina que se debería mantener la cantidad de explicaciones explícitas del inglés durante las clases ya que lo encuentran suficiente para lograr el dominio de los contenidos. Por otro lado, un 5,6% de los encuestados opina que se deberían disminuir estas explicaciones ya que preferirían más la práctica aplicada del inglés. Finalmente, un 11,9% de los encuestados, mostró una respuesta inconclusa respecto a la pregunta.

En relación a la pregunta sobre si preferirían que la explicación de la gramática, vocabulario, etc. fuera en inglés o en español, o bien primero en inglés y luego en español o al revés, un 65,1% prefiere primero en inglés y luego en español, un 27,8% preferiría en español y luego en inglés, un 4,8% en inglés y un 2,4% en español.

5. Discusión

El propósito del presente estudio fue determinar la percepción de estudiantes que cursan entre dos o más semestres de la asignatura de inglés en distintas carreras universitarias en una universidad de la zona norte de Chile sobre los posibles beneficios y utilidad de la explicación explícita sobre la lengua (gramática, vocabulario, pronunciación, etc.) y el uso de metalenguaje en las clases de inglés como lengua. Para lo anterior se utilizó una muestra no probabilística por conveniencia de 126 estudiantes de una universidad chilena que cursan más de dos semestres de inglés como parte de su formación profesional en distintas áreas disciplinares. Los datos fueron obtenidos por medio de un solo instrumento que se elaboró y administró a través de un formulario Google. Este instrumento incluyó primeramente una escala semántica diferencial con diez reactivos valorados mediante una escala de cinco puntos (1= muy negativo; 5= muy positivo), seguida por tres preguntas abiertas y una alternativa.

Los resultados indican una alta valoración de las explicaciones explícitas sobre el inglés y el uso de metalenguaje por parte de todos los sujetos que constituyen la muestra. Nuestros resultados son consistentes con los datos cualitativos, pues se observa claramente que los participantes tienen una percepción muy positiva sobre el uso de metalenguaje y de explicaciones explícitas sobre la lengua inglesa.

Estos hallazgos son coincidentes con los de estudios previos en contextos similares. Un ejemplo es el de Pastor Cesteros (2004), quien destaca que el conocimiento explícito de la gramática y el uso de metalenguaje proporcionan a los aprendices una base segura sobre la cual pueden construir y refinar su competencia comunicativa. Del mismo modo, nuestros resultados dialogan con los de Ipka (2005), donde los participantes de nuestro estudio también consideran la instrucción gramatical explícita como pilar fundamental para alcanzar sus objetivos académicos y comunicativos, desmitificando así la idea de que este tipo de enseñanza es irrelevante para el uso práctico del idioma. Finalmente, la valoración positiva y demanda de un aumento en las explicaciones explícitas por parte de nuestros encuestados se relacionan con el trabajo de Mohammadi y Yousefi (2019), quienes reportaron actitudes favorables de los estudiantes hacia la enseñanza formal de la gramática: más que un obstáculo, surge como herramienta facilitadora para un aprendizaje más consciente y efectivo del inglés como lengua extranjera.

No obstante, si bien los resultados muestran una alta valoración hacia la explicación explícita de los elementos lingüísticos y el uso de metalenguaje, también emergen ciertas voces críticas que sugieren una tensión entre este enfoque y el desarrollo de habilidades comunicativas. Algunos estudiantes manifestaron que una instrucción excesivamente centrada en la gramática puede limitar las oportunidades de uso práctico del idioma, especialmente en contextos orales. Esta observación abre una línea de reflexión relevante para la didáctica del inglés como lengua extranjera: la necesidad de equilibrar la instrucción explícita con actividades que promuevan la comunicación auténtica. El desafío pedagógico, por tanto, radica en integrar el conocimiento gramatical y metalingüístico en contextos de uso significativo del idioma, de manera que el aprendizaje de las reglas no ocurra en detrimento del desarrollo de la fluidez y la interacción. En este sentido, enfoques integradores como el *Focus on Form* (Long, 1991) podrían ofrecer un marco útil para conjugar reflexión y práctica comunicativa dentro del aula.

5.1 Limitaciones del estudio

Este estudio presenta algunas limitaciones a considerar al momento de interpretar los resultados. En primer lugar, la muestra fue no probabilística por conveniencia, circunscrita a estudiantes de una universidad del norte de Chile, lo que restringe la generalización de sus hallazgos a otros contextos educativos o regiones. En segundo lugar, los datos se obtuvieron mediante autoinforme, lo que podría acarrear sesgos o respuestas influenciadas por percepciones subjetivas. Futuros estudios podrían emplear un muestreo probabilístico y abarcar una mayor diversidad de instituciones para obtener resultados con mayor validez externa y así generar análisis inferenciales más robustos.

6. Conclusiones

Como ya se ha sostenido, el objetivo general de este estudio fue determinar la percepción de una muestra de estudiantes universitarios chilenos respecto a la utilidad y los beneficios de la enseñanza explícita de componentes y del uso de metalenguaje en el aula de inglés como lengua extranjera. Los resultados muestran una elevada valoración de las explicaciones explícitas sobre el inglés y el uso de metalenguaje por parte de todos los sujetos que constituyen la muestra.

Un hallazgo relevante para la implementación didáctica es que la mayoría de los participantes (65,1%) manifestó preferir que las explicaciones de gramática, vocabulario y pronunciación se realicen primero en inglés y luego en español. A partir de lo anterior, podemos inferir que los estudiantes valoran una combinación equilibrada entre la exposición a la lengua meta y el apoyo de la lengua materna para asegurar la comprensión. Así, los resultados podrían respaldar el uso estratégico y complementario de ambas lenguas como un recurso pedagógico que puede favorecer un aprendizaje más efectivo y significativo del inglés.

Ahora bien, teniendo a la vista los resultados obtenidos en nuestra muestra de población, consideramos que nuestros hallazgos abren nuevas interrogantes que podrían dar lugar a investigaciones futuras, especialmente en torno al papel que cumple el conocimiento explícito de la lengua inglesa en el aprendizaje de los estudiantes universitarios. Profundizar en cómo este tipo de instrucción influye en el desarrollo de competencias lingüísticas específicas, así como en la autonomía y la motivación del alumnado, constituye una línea de investigación relevante. Asimismo, resultaría particularmente enriquecedor ampliar el estudio a otros niveles educativos —como la educación secundaria o técnico-profesional— e incorporar la perspectiva de los docentes, con el fin de explorar sus creencias, prácticas pedagógicas y percepciones respecto a la enseñanza explícita del idioma y su impacto en el proceso formativo. Esta mirada más amplia permitiría contrastar y complementar los resultados obtenidos, contribuyendo a una comprensión más integral del fenómeno.

Referencias

- Adamczewski, H. (1992). *Les clés de la grammaire anglaise*. Armand Colin.
- Alderson, J. C., & Steel, D. (1994). *Metalinguistic knowledge, language aptitude and language proficiency*. Retrieved from ERIC database. (ED380984).
- Alderson, J. C., Clapham, C., & Steel, D. (1997). Metalinguistic knowledge, language aptitude and language proficiency. *Language Teaching Research*, 1, 93-121.
- Alipour, S. (2014). Metalinguistic and linguistic knowledge in foreign language learners. *Theory and Practice in Language Studies*, 4(12), 2640-2645. <https://doi.org/10.4304/tpls.4.12.2640-2645>.
- Aydın, F. (2018). L2 metalinguistic knowledge and L2 achievement among intermediate-level adult Turkish EFL learners. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 14(1), 28-49.
- Azar, B. (2007). Grammar-based teaching: A practitioner's perspective. *TESL-EJ*, 11(2), 1-12.
- Balderas Ruiz, L. A., & Vela Gámez, M. A. (2024). Explicit or implicit grammar instruction in EFL? Teachers' and learners' perceptions. *Verbum et Lingua: Didáctica, Lengua y Cultura*, (24). <https://doi.org/10.32870/vel.vi24.261>.
- Batstone, R. & Ellis, R. (2009). Principled grammar teaching. *System*, 37(2), 194-204. <https://doi.org/10.1016/j.system.2008.09.006>.
- Bialystok, E. (2001). *Bilingualism in Development: Language, Literacy, and Cognition*. Cambridge University Press.
- Camps, A. & Milian, M. (2000). *Metalinguistic Activity in Learning to Write*. Amsterdam University Press.
- Cárcamo, H. (2005). Hermenéutica y Análisis Cualitativo. *Cinta moebio* 23, 204-216. <https://cintademoebio.uchile.cl/index.php/CDM/article/view/26081/27386>.

- Colasacco, M. A. (2016). El metalenguaje en el aula de ELE: consideraciones teóricas y prácticas. *La formación y competencias del profesorado de ELE* (pp. 205-215). XXVI Congreso Internacional ASELE / coord. por Olga Cruz Moya; María Ángeles Lamolda González (comp.).
- Cots, J. M. y Nussbaum, L. (Eds.) (2001). *Pensar lo dicho. La reflexión sobre la lengua y la comunicación en el aprendizaje de lenguas*. Lleida: Milenio.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. M.I.T. Press.
- DeKeyser, R. (2003). Implicit and explicit learning. En C. J. Doughty & M. H. Long (Eds.), *The handbook of second language acquisition* (pp. 313-348). Blackwell.
- Dekeyser, R. y Prieto Botana, G. (2013). Acquisition of Grammar by Instructed Learners, K. L. Geeslin (ed.) *Handbook of Spanish Second Language Acquisition*, (pp. 449-465) Wiley- Blackwell.
- Elder, C., & Manwaring, D. (2004). The relationship between metalinguistic knowledge and learning outcomes among undergraduate students of Chinese. *Language Awareness*, 13(3), 145-62. <https://doi.org/10.1080/09658410408667092>.
- Ellis, R. (2004). The definition and measurement of L2 explicit knowledge. *Language Learning*, 54(2), 227-275. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2004.00255.x>
- Ellis, R., Loewen, L., Elder, C., Erlam, R., Philp, J. & Reinders, H. (2009). *Implicit and explicit knowledge in second language learning, testing and teaching*. Bristol: Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781847691767>.
- Elsaid Mohammed, A. S., & Sanosi, A. B. (2022). The impact of metalanguage on EFL learners' grammar recognition. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 21(10), 265-279. <https://doi.org/10.26803/ijlter.21.10.14>.
- Graus, J., & Coppen, P.-A. (2016). Student teacher beliefs on grammar instruction. *Language Teaching Research*, 20(5), 571-599. <https://doi.org/10.1177/1362168815603237>.
- Gombert, J. E. (1990). *Le Développement Métalinguistique*. Presses Universitaires de France.
- Ipkia, V. I. (2005). The Attitudes and Perceptions of Non-Native English Speaking Adults toward Explicit Grammar Instruction. *Humanities Review Journal*, 5(1), 1-13. <https://doi.org/10.4314/hrj.v5i1.5957>.
- Jessner, U. (2006). *Linguistic Awareness in Multilinguals*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Jakobson, R. (1960). *Linguistics and poetics*. En T. Sebeok (Ed.), *Style in Language* (pp. 350-377). MIT Press.
- Koda, K. (2005). *Insights into Second Language Reading*. Cambridge University Press.
- Larsen-Freeman, D. (2003). *Teaching language: From grammar to grammaring*. Heinle.
- Lems, K., Miller, L.D. & Soro, T.M. (2010). *Teaching Reading to English Language Learners: Insights from Linguistics*. Guilford Press.
- Long, M. (1991). Focus on Form: A Design Feature in Language Teaching Methodology. In K. De Bot, R. Ginsberg, & C. Kramsch (Eds.), *Foreign Language Research in Cross-Cultural Perspectives* (pp. 39-52). Amsterdam: John Benjamins. <http://dx.doi.org/10.1075/sibil.2.07lon>.
- Loewen, S., Elder, C., Erlam, R., Philp, J., & Reinders, H. (Eds.). (2009). *Implicit and explicit knowledge in second language learning, testing and teaching*. Multilingual Matters.
- Medina de Callarotti, M. (1993). *Capacidad Metalingüística*. Equinoccio.

- Mohammadi, M., y Yousefi, M.H. (2019). Iranian EFL teachers and learners' perceptions of grammar instruction and corrective feedback. *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education*, 4(8), 1-17. <https://doi.org/10.1186/s40862-019-0068-4>.
- Nation, I. S. P. (2013). Teaching and explaining vocabulary. In *Learning Vocabulary in Another Language* (pp. 92-160). Cambridge University Press.
- Nešić, I. D., & Hamidović, K. Č. (2015). Teaching English grammar: Efficiency of inductive and deductive approaches students' perceptions. *Zbornik Radova Filozofskog Fakulteta U Prištini*, 45(3), 189-205. <https://doi.org/10.5937/zrffp45-9250>.
- Pastor Cesteros, S. (2004). El papel de la reflexión metalingüística en la adquisición de la gramática de E/LE, *Actas del XV Congreso Internacional ASELE*, 638-645, http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/15/15_0636.pdf.
- Renou, J. M. (2000). Learner accuracy and learner performance: The quest for a link. *Foreign Language Annals*, 33(2), 168-80.
- Renou, J. M. (2001). An examination of the relationship between metalinguistic awareness and second language proficiency of adult learners of French. *Language Awareness*, 10, 249-67. <https://doi.org/10.1080/09658410108667038>.
- Roehr-Brackin, K. (2018). *Metalinguistic awareness and second language acquisition*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315661001>.
- Sogutlu, E. & Veliaj-Ostrosi, M. (2015). EFL Learners' Perceptions of Grammar Knowledge and Grammar Instruction in Foreign Language Learning. *ANGLISTICUM. Journal of the Association-Institute for English Language and American Studies*, 4(11), 53-64. <https://anglisticum.org.mk/index.php/IJLLIS/article/view/1167>.
- Terrell, T. D. (1991). The role of grammar instruction in a communicative approach. *The Modern Language Journal*, 75(1), 52-63. <http://www.jstor.org/stable/329834>.
- Tokunaga, M. (2014). Exploring metalinguistic knowledge of low to intermediate proficiency EFL students in Japan. *SAGE*, 1-10. <https://doi.org/10.1177/2158244014553601>.
- Van Lier, L. & Corson, D. (1999). *Encyclopedia of Language and Education*. 6. Kluwer Academic Publishers.
- Yeşilyurt, S. (2005). *The relationship between metalinguistic knowledge and foreign language proficiency*. (Master Thesis, Atatürk University).

Contribución de los autores

Nombre Eladio Donoso: Conceptualización – Metodología – Curación de datos – Análisis formal – Redacción del borrador original – Investigación – Redacción, revisión y edición.

Nombre Carolina Vergara-Mery: Conceptualización – Análisis formal – Metodología – Redacción, revisión y edición.

Implicaciones éticas

No existen implicaciones éticas por declarar en la elaboración o publicación de este artículo.

Financiación

Estudio financiado por el Fondo de Investigación Docente FID-UCN-2021-19101.

Conflictos de interés

Los autores declaran no tener conflictos de interés en relación con la elaboración o publicación de este artículo.